



Die

Theorie der Willensbildung in der Socialpädagogik der Gegenwart.

Ein Beitrag zur Frage der Existenzberechtigung einer besonderen Socialpädagogik.

Inaugural-Dissertation

verfasst und der

philosophischen Fakultät

der

Universität Bern

zur

Erlangung der Doktorwürde

vorgelegt von

C. Berenson.



Würzburg.

Anton Boegler'sche Buchdruckerei

1908.

Von der philosophischen Fakultät auf Antrag des Herrn *Prof. Dr. Dürr* angenommen.

Bern, d. 8. Dez. 1906.

Der Dekan:

Prof. Dr. G. Huber.

Einleitung.

In der Pädagogik der Gegenwart spielen die Schlagwörter Individualpädagogik und Socialpädagogik eine gewisse Rolle, ohne dass über den Gegensatz, den sie bezeichnen sollen, durchweg besondere Klarheit herrscht. Will man diesen Gegensatz begrifflich ganz scharf formulieren, so kann man sagen: Die Individualpädagogik betrachtet als Objekt der Erziehung, als Subjekt der erzieherischen Tätigkeit und als Zweck der Erziehung das Individuum. Die Socialpädagogik fasst als Objekt der Erziehung die Gemeinschaft der Menschen ins Auge, berücksichtigt als dasjenige, von dem die wichtigsten erzieherischen Einflüsse ausgehen, die Organisationen des Gemeinschaftslebens und sieht das Ziel der Erziehung in einem idealen Zustand der Gesellschaft.

Diese Gegenüberstellung braucht man nur klar zu denken, um einzusehen, dass sie in Wirklichkeit nirgends so schroff durchgeführt werden kann. Auch der Socialpädagoge darf nicht einen abstrakten Gemeingeist, eine Volksseele oder etwas derartiges als nächstes Objekt erzieherischer Einwirkung betrachten, sondern er muss mit konkreten, individuellen Zöglingen rechnen. Auch er kann die Lehrerindividualität nicht eliminieren. Andererseits wird in der Regel der Individualpädagoge sich der Tatsache nicht verschliessen, dass Familie, Staat, Schulgemeinschaft und andere sociale Institutionen mächtige Erziehungsfaktoren sind und dass eine Schulklasse zu unterrichten etwas anderes bedeutet als den darin enthaltenen Schülern Privatunterricht zu geben. Der Social-

pädagoge muss bis zu einem gewissen Grad individualisieren, der Individualpädagoge stösst auf gewisse Schranken des Individualisierens.

Der Gegensatz der Individualpädagogik und der Socialpädagogik ist demgemäss in Wirklichkeit hauptsächlich begründet in einer Divergenz der Ansichten über das Ziel der Erziehung, vor allem in einer Verschiedenheit der ethischen Grundanschauung über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft.

Inwieweit eine solche Verschiedenheit tatsächlich besteht, das liesse sich am besten erkennen, wenn man das praktische Erziehungsideal der Individualpädagogen und dasjenige der Socialpädagogen nebeneinander stellen könnte. Aber wer wollte es unternehmen, das gemeinsame praktische Erziehungsideal aller Individualpädagogen auf eine feste Formel zu bringen? Harmonische Ausbildung des Individuums, das ist ja wohl eine Forderung, in der viele, wenn auch bei weitem nicht alle Vertreter der Individualpädagogik übereinstimmen. Aber wie unbestimmt ist dieses Ideal und wie gehen die Ansichten auseinander, sobald man es näher zu bestimmen sucht.

Leichter scheint es zu sein, die Auffassung der Socialpädagogen in dieser Hinsicht zu präcisieren, einfach deshalb, weil die ausgesprochenen Socialpädagogen weniger zahlreich sind. Im Folgenden soll daher der Versuch gemacht werden, die Ansichten der Socialpädagogik vom praktischen Teil der Erziehungsaufgabe im Anschluss an zwei moderne Vertreter dieser Richtung, *Natorp* und *Bergemann*, festzulegen. Vielleicht wird diese Darlegung uns ein Mittel an die Hand geben, die Bedeutung des Gegensatzes von Individualpädagogik und Socialpädagogik richtiger zu würdigen.

Bergemanns Auffassung von der praktischen Erziehung.

A. Die Begründung des Erziehungszwecks.

Bergemanns Pädagogik soll sich mittelst der induktiven Methode auf wissenschaftlich gesicherten Tatsachen der Erfahrung aufbauen. Er bezeichnet seine Theorie der Erziehung als sociale Pädagogik und diese bedeutet für ihn nicht einen Teil der Pädagogik neben der Individualpädagogik, sondern die konkrete Fassung des Problems der Erziehung überhaupt. Er bekämpft energisch den Individualismus als Weltanschauung und diejenige Erziehungslehre, die sich auf den Individualismus stützt. Die Theorien des Individualismus, die idea-istischen sowohl als die naturalistischen, sagt *Bergemann*, haben sich als unhaltbar erwiesen. Es ist weder wahr, dass die menschliche Seele eine Monas ist, der als dem Ebenbilde Gottes absoluter Wert zukommt, wie es die Idealisten wollen, noch ist das Individuum von Natur aus mit absoluten Rechten ausgestattet wie die Natura-isten behaupten. Die Theorien, die im 18. Jahrhundert geherrscht haben, wie die von *Hobbes* und *Rousseau* sind Fiktionen, Phantasien und sind nicht einmal im Stande die Übereinstimmung der Menschen im Wollen, Fühlen und Denken, kurz, das was wir als Gesamtgeist einer Gemeinschaft bezeichnen, zu erklären. Wir können

vielmehr sagen, dass der einzelne Mensch nur als ein abstrakter Begriff denkbar ist und dass der Mensch zum Menschen allein durch die menschliche Gemeinschaft wird[1]). Diese Sätze ergeben sich als Consequenzen der Erfahrungstatsachen, der Kulturgeschichte. An der Hand der Erfahrung und der Geschichte können wir uns überzeugen, dass der Mensch nicht ein egoistisches, sondern von Natur aus ein sociales, geselliges Wesen ist und dass der Einzelne später ist als das Ganze. Wir müssen annehmen, dass die Menschen infolge des Schutzbedürfnisses und des Geselligkeitstriebes, die ihnen gemeinsam mit den Tieren eigen sind, schon auf der primitivsten Stufe ihrer Entwicklung in Horden gelebt haben. Aus dieser ursprünglichen Form des Socialverbandes haben sich durch Anpassung an die immer sich verändernden Lebensbedingungen und durch Zuchtwahl die höheren Formen des Gemeinschaftslebens allmählich entwickelt. Die leibliche und geistige Existenz des Individuums war also stets abhängig und bedingt durch die sociale Gruppe, der es angehörte. Andererseits müssen wir einsehen, dass zwischen Kultur und Gemeinschaft ein causaler Zusammenhang besteht, dass alles was wir Kultur nennen, ohne Gemeinschaft gar nicht denkbar ist. Sprache, Sitte, Wirtschaft, Recht, Kunst und Wissenschaft sind nur als Produkte des Gemeinschaftslebens zu begreifen. Die Unzulänglichkeit des Individualismus ergiebt sich auch aus der Biologie, die uns zeigt, dass der Zweck des Lebens nicht in der Erhaltung und Verfeinerung des Individuums, sondern der Gattung besteht. Alle diese Tatsachen belehren uns, dass das Individuum nicht einen

---

[1]) Sociale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik dargestellt. Gera 1900. Vorwort.

Wert an und für sich hat, sondern dass sein Wert abhängig und einzig bedingt ist durch die mannigfaltigen Beziehungen, in denen es steht. Als allein berechtigte, den Tatsachen der Geschichte und der Erfahrung entsprechende Weltanschauung darf also der Universalismus gelten. Der Universalismus macht die beiden vorangegangenen Entwicklungsstufen, den staatlichen und hierarchischen Universalismus des Altertums und des Mittelalters und den Individualismus der Aufklärungszeit zu seinen Momenten, er vereinigt sie miteinander zu einem Ganzen; „an die Stelle früherer Einseitigkeiten tritt mit ihm vielseitige Einheitlichkeit“[1]. Damit soll die Basis für eine moderne Erziehungslehre, insbesondere für die Auffassung des Erziehungszwecks gewonnen sein. In der weiteren Begründung des Erziehungszwecks, namentlich in der Frage, woher der Erziehungszweck abgeleitet werden soll, finden wir bei *Bergemann* zwei Auffassungen. In seiner socialen Pädagogik[2]) sagt er: Der Erziehungszweck darf weder der Religion, noch der Ethik entnommen werden, denn die Religion hat es zu tun mit einer transcendenten Welt, von der wir nichts wissen können und die Ethik umfasst nicht alle Beziehungen, unter denen die Menschen leben, sondern nur eine Gruppe dieser Beziehungen, diejenige nämlich, die zu ihrem Mittelpunkte das Mitgefühl hat. Diejenige Wissenschaft, die das gesamte Leben umfasst ist die Biologie und auf dieser muss die Pädagogik basieren, wenn sie auf Wissenschaftlichkeit Anspruch erheben will. Aus der Betrachtung der gesamten Erscheinungen des Lebens sollen wir den Zweck der Entwicklung gewinnen, um ihn zum Zweck der Erziehung zu machen. Nun lehrt

---

[1]) Sociale Pädagogik S. 133.

[2]) S. 73 ff.

uns die Beobachtung des Lebens zweierlei: „Einmal dies, dass die in unserer Welt wirksamen Kräfte so ineinandergreifen, dass das Leben als solches, als blosses Leben erhalten bleibt und zum anderen dies, dass jene Kräfte sich in einer Weise fortentwickeln, dass das Leben zu immer höheren Erscheinungsformen aufsteigen kann. . . . Am unbewussten Leben entzündet sich das bewusste, aus dem Naturleben entspringt das Kulturleben. Dieses ist die höchste Erscheinungsform des Lebens, an deren beständiger Verfeinerung es unaufhaltsam arbeitet und schafft. Die Kultur müssen wir, geleitet von der Erfahrung, als des Lebens höchste Blüte betrachten, wir müssen geradezu ihre Schöpfung und ihre Veredelung als den Zweck des Lebens ansehen“[1]). „Die Erhaltung und Vervollkommnung des Lebens überhaupt und der Gattung im besonderen“ ist also der höchste Zweck der Erziehung, weil darin der letzte von der Natur selbst gewollte Zweck aller menschlichen Beziehungen besteht. Ein anderes Mal – in seiner Ethik – sucht *Bergemann* das oberste Ziel der Erziehung aus der Ethik abzuleiten, aus der Ethik im weiteren Sinne oder Kulturphilosophie. Die Ethik, die *Bergemann* vertritt, soll eine empirische Wissenschaft sein. Ihre Hauptquellen sollen die Kulturgeschichte, die Psychologie und die Sociologie bilden, als Ergänzung komme noch die Biologie in Betracht. Der Ethiker soll aus seinem sittlichen Bewusstsein heraus, bereichert durch die Ergebnisse der genannten Wissenschaften, die Kardinalfrage der Ethik – nämlich was gut und böse sei – zu beantworten, einen Masstab für die Beurteilung der menschlichen Handlungen zu gewinnen suchen[2]).

---

[1]) Sociale Pädagogik S. 60.

[2]) Ethik als Kulturphilosophie. Leipzig 1904. Einleitung.

Die Geschichte der Menschheit lehrt uns, dass das sittliche nicht etwas Festes und Beharrliches, sondern etwas Fliessendes, in der Entwicklung Begriffenes ist. Die Tugenden, d. h. diejenigen Handlungen, welche die Menschen als lobenswert bezeichnen, haben sich im Gemeinschaftsleben allmählich entwickelt und für diese Entwicklung war ein biologisches Moment der Zweck der Gattungserhaltung und der Gattungsnützlichkeit massgebend. Das sittliche Bewusstsein oder das Gewissen ist also ein durchaus sociales Produkt. „Die Quelle für den Inhalt unseres Gewissens ist unser Glaube an die Autorität der Menschen unserer Umgebung . . . seinem Wesen nach ist das Gewissen ... Gefühl, kollektivistisches Moralitätsgefühl, sittliche Kollektivgesinnung. Die Gewissensregung wird veranlasst durch den Widerstreit des Individuellen gegen das Generelle in uns“[1]). Die psychologischen Bedingungen alles Handelns und daher auch des sittlichen sind Lust und Unlust. Jedes lebende Wesen strebt nach Lust und vermeidet Unlust. In diesem Sinne sind alle Handlungen egoistisch, aus Neigungen entsprungen. Wenn wir aber zwischen egoistischen und altruistischen Motiven scheiden sollen, so müssen wir sagen „dass ein egoistisches Handeln ein solches ist, bei welchem der Handelnde sich einzig und allein von der Rücksicht auf seine eigene Lust leiten lässt, während als altruistisches alles Handeln anzusehen ist, bei welchem die eigene Lust des Handelnden nur insofern als Motiv wirkt, als die fremde Lust in der eigenen beschlossen liegt“[2]). Die Möglichkeit des altruistischen Handelns ist gegeben durch das Mitgefühl, das dem Menschen eigen ist, durch die Tatsache, dass

---

1) Ethik als Kulturphilosophie S. 387.
2) a. a. O. S. 296.

zwischen den Menschen ein sympathischer Zusammenhang besteht. So kann Lust und Leid des anderen in mir diese Gefühle erwecken und dadurch zu Motiven meines Handelns werden. Da die Wohlfahrt ein Gut ist, das die Menschen immer anstreben und da nur die altruistischen Motive uns für die Sicherheit der allgemeinen Wohlfahrt bürgen können, so sind zunächst diejenigen Handlungen als die sittlichen zu bezeichnen, die aus altruistischen Motiven hervorgehen. Doch ist die allgemeine Wohlfahrt nicht das höchste Gut. *Bergemann* bekämpft sowohl den Hedonismus als den Moralismus, mit welchen Namen er die kantische und die ihr verwandten ethischen Richtungen bezeichnet. Der Hedonismus erblickt in der Lust des Einzelnen, wie der individuale, oder in der grösstmöglichen Lust der grösstmöglichen Zahl, wie der sociale Utilitarismus, das höchste Gut. Die Lust kann aber nicht auf absoluten Wert Anspruch erheben, denn sie ist biologisch wie psychologisch von secundärer, nur symptomatischer Bedeutung: Unser Streben geht nicht unmittelbar auf Lust, sondern auf das Objekt, das sie hervorzurufen geeignet ist. Auch die sittliche Gesinnung, die moralische Würde der Persönlichkeit, alles was der Moralismus als das höchste Gut preist, haben keinen absoluten Wert. Wir wissen, dass der Ursprung der moralischen Würde der Persönlichkeit in den socialen Bedingungen, unter denen sie lebt und erzogen wird, zu suchen ist, dass ihre sittlichen Begriffe sociale Wertbegriffe sind. Sonach liegt der Wert der Persönlichkeit nicht in ihrem Fürsichsein, sondern in ihrem Fürunssein. „Gut heisst uns ein Mensch, dessen Beschaffenheit uns gute Handlungen verbürgt, der sich gute Zwecke setzende und nach Kräften realisierende, der für die Menschheit wirkende Mensch“[1]).

[1]) Ethik als Kulturphilosophie S. 435.

An die Stelle des Eudämonismus und des Moralismus muss der evolutionistische Universalismus treten. Alle sittlichen Zwecke haben wir abzuleiten aus dem obersten empirischen Moralprincip, der Erhaltung und Vervollkommnung der Gattung, d. h. aus dem Princip der Kulturentwicklung. Das einzige unbedingte konkrete Pflichtgebot lautet: Stelle dich in den Dienst des Kulturfortschritts. Innerhalb dieses Gebiets grenzt sich noch ein engeres sittliches Gebiet ab, das ist die Forderung der allgemeinen Wohlfahrt, die als Mittel zum höchsten Zweck, zum Kulturfortschritt gedacht werden muss. Wir können demnach alle sittlichen Zwecke in humane, sociale und individuale teilen. Obenan stehen die humanen, diesen ordnen sich die socialen und diesen wiederum die individualen unter. Die individualen Pflichten sind diejenigen der Selbsterhaltung – wozu die Tugenden der Mässigkeit und der Enthaltsamkeit gehören, – ferner die Pflicht, glücklich zu sein und die höchste, die der Selbstvervollkommnung. Die unmittelbaren socialen Pflichten beziehen sich auf die Gattungserhaltung, Menschheitsbeglückung und Lebenserhöhung. Diesen Pflichten entsprechen die Tugenden der Gerechtigkeit, des Wohlwollens und der Arbeitsamkeit. Zu diesem ethischen Ideal gilt es den Zögling durch Willens- und Charakterbildung zu erziehen. Um *Bergemanns* Erziehungsmethode zu verstehen, müssen wir uns seine Willenspsychologie vergegenwärtigen.

B. **Die Willenspsychologie.**

Das Wirkliche der Selbstwahrnehmung machen Vorstellungen, Gefühle und Willensvorgänge aus. Wir reagieren auf einen Reiz objektiv oder subjektiv, objektiv durch Empfindungen und Vorstellungen, subjektiv durch Gefühl und Wille. Das Gefühl ist eine subjektiv-passive,

das Wollen eine subjektiv-aktive Reaktion. Das Wollen kann man als Ursachetätigkeitsbewusstsein charakterisieren[1]). Bei vollzogener Willenshandlung sind wir uns als der Ursache des geschehenen Vorgangs bewusst, wir erleben dabei ein eigentümliches Gefühl, das als Energiegefühl bezeichnet werden kann. Alles was wir bei einer complizierten Willenshandlung erleben, kann man als Willensbewusstsein im weiteren Sinne bezeichnen, zum Willen im engeren Sinne gehören das Wünschen, das Begehren und die letzte Phase, die Beschlussfassung, wo die Aktivität auf die Höhe gelangt. Die eigentliche Grundlage des Willenslebens bilden die Triebe, die sich durch ihren Gefühlscharakter in unserem Bewusstsein kundgeben[2]). Die sämtlichen Triebe können auf drei Fundamental- oder Grundtriebe zurückgeführt werden, die mit elementarer Gewalt, ganz instinktartig auftreten und die von eminenter biologischer Bedeutung sind. Es sind der Nahrungs-, der Bewegungs- und der Geschlechtstrieb. Die Nichtbefriedigung irgend eines Triebes, die sich durch das Auftreten eines Unlustgefühls charakterisiert, führt nun zum Wunsch, es entsteht ein Streben dieses Unlustgefühl loszuwerden, auch das die Vorstellung des erreichten Zwecks begleitende Lustgefühl wirkt als Motiv und steigert infolge der Kontrastwirkung das ursprüngliche Motiv, das Unlustgefühl. Der Wunsch wird zur Begierde. Diese führt nun zur Überlegung der Mittel, die die Erreichung des lustvollen Zustandes herbeizuführen vermögen und so kommt das Denken, das Spiel der Motive in den Willensvorgang hinein[3]).

---

[1]) Lehrbuch der pädagogischen Psychologie. Leipzig 1901. S. 11.

[2]) a. a. O. S. 434 ff.

[3]) a. a. O. S. 424 ff.

Es ist noch zu bemerken, dass wir bei *Bergemann* Schilderungen von Willenshandlungen begegnen[1]), wo das Motiv des Wünschens eine lustbetonte Vorstellung ausmacht, also hier erscheint die Willenshandlung nur durch ein Lustgefühl verursacht, ohne Vorhandensein irgend welches Unlustgefühls. Der Tätigkeitsakt – der Wille – ist also unmittelbar nur durch die Gefühle der Lust und Unlust veranlasst, wir wollen stets Beseitigung von Unlust und Herbeischaffung von Lust; die Vorstellungen bestimmen den Willen nur mittelbar, sie machen das allgemeine Ziel zum besonderen, indem wir jedesmal auf die Erreichung eines bestimmten Gegenstandes ausgehen. Auch beim weiteren Verlauf des Willensvorgangs spielen die Gefühle, die vorgestellten und die die Vorstellungen begleitenden, die Hauptrolle. Ausser den Trieben und Gefühlen kommt beim Handeln noch die kräftige Regung des Willens, der Lebensenergismus in Betracht[2]). Es gibt schwache und starke Willen, die Bedingung des letzteren ist ein starkes Mass von potentieller Energie. Dieses Mass beruht auf Vererbung und Variation, kann aber auch unter dem Einfluss der Umgebung und namentlich der Erziehung gestärkt oder geschwächt werden. Die Trieb- und Gefühlskreise machen den Charakter des Menschen aus, die natürliche potentielle Energie bedingt die Stärke oder Schwäche des Charakters in verschiedenen Graden[3]). Der Charakter des Menschen ist obzwar angeboren, doch nicht etwas Fertiges, sondern in Form von Anlagen gegeben, die sich im Laufe des individuellen Lebens unter dem Einfluss der Umgebung, durch die wiederholte Nachahmung und Anpassung an die socialen Verhältnisse entfalten.

---

[1]) a. a. O. S. 417 u. 424.

[2]) a. a. O. S. 433 ff.

[3]) a. a. O. S. 445 ff,

Er ist ein Bündel von guten und schlechten Gewohnheiten, er ist nicht etwas Unveränderliches, sondern durchaus wandelbar und deshalb dem Einfluss der Erziehung unterworfen. Auf diese Willenspsychologie gründet sich *Bergemanns* Auffassung von den Mitteln der Willenserziehung.

C. Die Wege und Mittel der Willenserziehung[1]).

Da der Zweck der Willensbildung in der Herbeiführung eines Zustandes besteht, wo der Mensch freiwillig seinen Willen dem der Gesamtheit unterordnet, wo er die Zwecke des Gesamtwillens in seinen individuellen Willen aufnimmt, so gilt es vor allem im Zögling das Solidaritätsbewusstsein zu entwickeln und zu stärken, sociale Gesinnung zu bilden. Die Mittel dieser socialen Erziehung sieht *Bergemann* 1. In der öffentlichen oder Massenerziehung, die aber die Familienerziehung nicht verdrängen darf; es gilt auch die Eigenart des Zöglings zu entwickeln, denn Uniformität ist für die Kultur schädlich. 2. In der Socialisierung der Bildung, die vor allem durch eine allgemeine Volksschule ohne Unterschied der Stände herbeigeführt wird. 3. In Bildungsvereinigungen, die den Verkehr zwischen den verschiedenen Schichten der Gesellschaft erleichtern und dadurch das Zusammengehörigkeitsgefühl fördern. 4. In der universalistischen Bildung des Vorstellungslebens durch Geschichte, moralischen Unterricht, besonders durch den Unterricht in der socialen Ethik. Das Wichtigste bei der Willensbildung ist aber die Beeinflussung des Gefühlslebens. Die Haupterziehungsfunktion ist hier die Zucht, von deren ver-

---

1) Hier kommen in Betracht: Aphorismen zur socialen Pädagogik. Leipzig 1899. S. 48—66; Sociale Pädagogik S. 387—418; Lehrbuch der pädagogischen Psychologie S. 454—475; Ethik als Kulturphilosophie S. 534—567.

schiedenen Mitteln die Gewöhnung das wirksamste ist. Die Gewöhnung als Erziehungsmittel hat ihre Berechtigung in der psychologischen Tatsache, dass diejenigen Gefühle, die oft hervortreten zu starken Gefühlen werden, zu Gefühlen von grosser Motivationskraft. Die Hauptmittel der Gewöhnung sind Lohn und Strafe, Lob und Tadel, Umgang und Beispiel. Durch Lohn und Strafe bewirkt die Zucht eine feste Associierung von Vorstellung und Gefühl. Die Vorstellung des sittlich Gebotenen associiert sich mit einem durch die Hoffnung auf Lohn hervorgerufenen Lustgefühl, die Vorstellung des sittlich Verbotenen mit dem Gefühl der Furcht vor Strafe, d. h. mit einem Unlustgefühl. Im Laufe der Zeit fallen aber die Zwischenglieder, die Hoffnung auf Lohn und die Furcht vor Strafe aus, der Zögling hat jetzt unmittelbar Lust am Sittlichen und Unlust am Lasterhaften, d. h. er will jetzt das Gute um seiner selbst willen. Weiter ist von Wichtigkeit das Vorbild, das Beispiel, dessen erzieherische Bedeutung auf dem stark entwickelten Nachahmungstriebe des Kindes beruht. Zu der Gewöhnung tritt als zweites Mittel der Zucht die moralische Belehrung, die formale und die materiale hinzu. Die formale Belehrung besteht in einer klaren Auseinandersetzung der sittlichen Verhältnisse, die materiale in einem Kanon des Vorbildlichen. Die dem Leben und der Literatur entlehnten Muster vermögen auf das Willensleben des Kindes zu wirken, indem sie Gefühle erwecken, die zu Motiven des Handelns werden. Der ethische Anschauungsunterricht muss in der Hauserziehung an die Gewöhnung und an das Beispiel des Erziehers anknüpfen, in der Schule besteht dieser Unterricht im Vorführen von Vorbildern aus der Literatur und der Geschichte; die Fabel und die moralische Erzählung sind hier von Bedeutung. An den ethischen

Anschauungsunterricht schliesst sich eine zusammenhängende Tugend- und Pflichtenlehre, deren Zweck es ist, die Notwendigkeit der Erfüllung der sittlichen Forderungen zu begründen. Dieser moralische Unterricht muss an die Stelle des religiösen, der jetzt in den Schulen üblich ist, treten, denn der mosaische Dekalog umfasst nicht alle Beziehungen unseres Lebens und entspricht auch nicht ganz unserem moralischen Bewusstsein. Im Ganzen und Grossen kann man von der Willenserziehung sagen, dass sie von Heteronomie zur Autonomie, dass ihr Weg durch Zwang zur Freiheit führt. Der Zwang ist in der Erziehung unentbehrlich, denn das Kind ist noch kein sittliches Wesen, es strebt immer nur nach dem Angenehmen, es kann das Gute nur aus einem sittlich wertlosen Motiv wollen. Aber, wie schon oben auseinandergesetzt wurde, durch Assoziation und Gewöhnung wird der Zögling dahin gebracht, das Gute um seiner selbst willen zu tun, die Handlung verwandelt sich so aus einer nur objektiv sittlichen zu einer auch subjektiv sittlichen. „Die Gewöhnung hat in dem Zögling das Gefühl für das sittlich Richtige geweckt und befestigt; die Vorführung moralischer Musterbilder hat ihn begeistert für das Tun des Guten und zur Nacheiferung angespornt; die ethische Belehrung hat ihm zu ethischer Überlegung verholfen und seinem sittlichen Willen Sicherheit und Gewissheit verliehen, beruhend auf klarer Einsicht und deutlichen Gründen. Der junge Mensch beugt sich unter das Sittengesetz und gehorcht ihm, weil er es in sich aufgenommen hat, als einen Bestandteil seines geistigen Ich empfindet. Mit diesem Zeitpunkt ist der Eintritt der moralischen Reife gegeben; das Individuum ist der autoritativen Erziehung entwachsen; von jetzt ab beginnt die Selbsterziehung“[1]).

[1]) Ethik als Kulturphilosophie S. 567.

Zur Kritik der Bergemann'schen Auffassung.

Bergemann betrachtet als Lebensaufgabe des Menschen neben einer Reihe ausgesprochen individualistischer Pflichten die Teilnahme am socialen Leben und an der socialen Arbeit. Insoweit wird seine Ansicht wohl von den meisten Individualpädagogen geteilt.

Was ihn von den Individualpädagogen unterscheidet, ist offenbar nur die Behauptung von der Wertlosigkeit des Individuums. Diese Behauptung glaubt er durch biologische und kulturgeschichtliche Überlegungen beweisen zu können. Die Biologie zeigt, wie er meint, dass das einzelne Individuum von der Natur immer und immer geopfert wird, dass nur die Erhaltung und Vervollkommnung der Gattung als Zweck des Naturgeschehens bezeichnet werden kann. Aber er übersieht, wenn er hieraus die Grundgedanken seiner socialistischen Lebensauffassung entwickeln will, erstens dass Gattung und Gesellschaft recht verschiedene Begriffe sind und zweitens, dass gar nicht einzusehen ist, warum wir die Zwecke der Natur, wenn wir solche überhaupt anerkennen, zu unseren Zwecken machen sollen. Höherentwicklung der Gattung wollte beispielsweise *Nietzsche*, dieser ausgesprochene Individualist. Er hat unter der Voraussetzung, dass bewusste Fortsetzung der in der organischen Entwicklung wirksamen Tendenzen die Aufgabe des Menschen sei, die richtigen Schlussfolgerungen gezogen. Die Forderung der Arbeit für die Gesellschaft aber kann man aus der Biologie nur entwickeln, wenn man die Gattung Mensch mit der menschlichen Gesellschaft verwechselt.

Die Kulturgeschichte lehrt nach *Bergemann,* dass die Gesamtheit früher ist als das Individuum, dass das Individuum nur ein Abstraktum ist. Die letztere Behauptung

beruht wieder auf einem logischen Missverständnis. Ein Stück eines konkreten Ganzen, selbst wenn es an diesem Ganzen gewachsen ist wie der Apfel am Apfelbaum, ist niemals ein Abstraktum sondern ein zu selbständiger Existenz befähigter Teil. Die Kulturgeschichte lehrt tatsächlich, dass in den Anfängen der Menschheitsentwicklung das Individuum grössere sociale Gebundenheit aufweist. Aber sie lehrt auch, dass der Anfangszustand keineswegs ein Idealzustand war. Sowenig die primitive Kultur einen höheren Wert darstellt als die entwickelte, obwohl sie in gewissem Sinn die Bedingung der letzteren ist, sowenig folgt aus der Priorität eines Zustandes, in dem das Individuum gegenüber der Gemeinschaft zurücktritt, die Minderwertigkeit desjenigen Zustandes, in dem das Individuum seines Eigenwertes bewusst wird.

Die Begründung der *Bergemann'schen* Behauptung von der Wertlosigkeit des Individuums muss sonach durchweg als misslungen bezeichnet werden. Damit ist aber natürlich nichts darüber entschieden, ob diese Behauptung selbst berechtigt ist oder nicht. Wenn man sich auf den Standpunkt stellt, dass Werte überhaupt nicht demonstriert werden können, dass sie vielmehr im letzten Grunde erlebt werden müssen, so wird man vielleicht auf das Misslingen von *Bergemanns* Beweisführung gar nicht soviel Gewicht legen. Aber dann muss man fragen: Zeichnet uns denn *Bergemann* ein Ideal, das für sich selbst spricht? Auf diese Frage lautet die Antwort: Nein.

Bergemann unterlässt es, eine Gesellschaftsordnung oder einen Kulturzustand darzustellen von so überragendem Wert, dass das Individuum ihm sich selbst gern zum Opfer bringt. Begriffe wie Kulturfortschritt, Erhöhung der Menschheit u. s. w. besagen in dieser Hinsicht

;ar nichts. Die Kultur hat vielleicht die stärksten Förder-
ıngen erfahren durch Genies, die bei ihren Schöpfungen
;ar nicht an die Interessen der Gesellschaft gedacht haben
ınd die Menschheit zu erhöhen gelingt am besten dem
ndividuum in sich selbst. Im Grunde genommen ist die
\ufopferung des Individuums gegenüber der Gesellschaft
)ei *Bergemann* gar nicht Mittel zu irgend einem hohen
Zweck sondern Selbstzweck. Es ist die einzige positive
Seite seines Gesellschaftsideals, dass jeglicher partiku-
aristische Egoismus als überwunden vorausgesetzt werden
nuss, wenn man sich dieses Ideal vollendet denkt.

Aber die Forderung der Erziehung zum Altruismus
st keine neue Errungenschaft der Socialpädagogik. Man
kann das Individuum als obersten Wert betrachten und
n der uneigennützigen Liebe eines der Momente sehen,
n denen dieser Wert sich ausprägt. Vergegenwärtigt
nan sich dabei, dass neben diesem einen Moment eine
Reihe anderer Momente auch nicht vernachlässigt werden
lürfen, so bleibt man frei von Einseitigkeit, und gelangt
zu einer weit natürlicheren Auffassung von den Zwecken
les Menschenlebens und damit der Erziehung als eine
Betrachtungsweise, die schliesslich die „Pflicht, glücklich
zu sein" ableiten zu müssen glaubt aus der Pflicht, der
Gesellschaft zu dienen.

Nach dieser prinzipiellen Ablehnung der Grundge-
danken *Bergemanns* können wir es uns sparen, auf seine,
allen Ergebnissen der neueren Psychologie widersprechen-
de und durch innere Widersprüche sich als unmöglich
erweisende Willenstheorie sowie auf seine weder origi-
nelle noch reformatorisch bedeutsame Methodik der
Willensbildung näher einzugehen.

Natorps Auffassung von der praktischen Erziehung[1]).

Die Begründung des Erziehungszwecks.

Wenn die *Bergemannsche* Theorie ihre Aufgabe auf induktivem Wege zu lösen suchte, so haben wir hier einen deduktiven Bau vor uns, ein System von philosophischen Grundsätzen, auf dem die Theorie der Erziehung basiert. Unter Erziehung versteht *Natorp* Schutz und Förderung der normalen Entwicklung, der Entwicklung nach inneren Gesetzen. Sie vermag nichts von aussen in uns hineinzutragen, sondern nur dem, was in uns angelegt ist, zur Entwicklung zu verhelfen. Erziehung bedeutet also Eingreifen eines Willens in den Prozess der inneren Entwicklung, dem sie ein Ziel setzt. Somit führt eine Betrachtung über Erziehung auf das philosophische Problem des Zwecks oder des Sollens. Das Problem lautet: Wie ist die Tatsache des Sollens zu erklären? Warum setzen wir ein Objekt, das nicht da ist und von dem wir nicht wissen ob es je da sein wird, als ein seinsollendes? Die Erfahrung zeigt uns nur was ist, sie gibt uns nur Erkenntnis von Ursachen und Wirkungen, niemals aber von dem was sein soll. Also haben wir in der Natur den Ursprung des Sollens nicht

---

[1]) Bei dieser Darlegung kommt hauptsächlich Natorps Schrift „Socialpädagogik, Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft", (2. Aufl., Stuttgart, Frommann 1904), in Betracht.

zu suchen. Wenn wir die Natur anstatt causal, teleologisch erklären, so geschieht es nur deshalb, weil wir die Natur in Beziehung zu uns, d. h. subjektiv betrachten. Also muss das Sollen aus uns stammen, aus uns, nicht sofern wir Natur sind, denn Natur kennt kein Sollen, sondern sofern wir Selbstbewusstsein haben, sofern wir uns selbst unter ein Sollen gestellt denken. So kann nur die Analyse des menschlichen Bewusstseins das Problem des Sollens lösen. Die Untersuchung der Beschaffenheit, der Gesetzlichkeit des menschlichen Bewusstseins übernimmt die kritische Methode, die Erkenntniskritik. Sie richtet ihren Blick auf die Einheit der Erkenntnis und ihre Bedingungen. Abstrahierend von allen zeitlichen Bedingungen des Denkgeschehens, vom Denkvollzug überhaupt, lediglich den Inhalt des Gedachten betrachtend bestimmt sie was logisch wahr und was logisch falsch ist. So sieht sie unmittelbar ein, dass A- non A falsch ist, dass Widerspruch die Einheit des Denkinhalts, jeden Sinn eines Satzes aufhebt. Die auf diese Weise von der Erkenntniskritik gewonnenen möglichen Relationen des Gedachten oder logischen Gesetze sind also nicht Zeitgesetze, d. h. sie besagen nicht ein causales Verhältnis zwischen Zuständen des zeitlich bestimmten Bewusstseins, sondern die logischen Gesetze sind fundamentale Gesetze des Bewusstseins, die die Zeitgesetze, weil die Zeit überhaupt, erst möglich machen. Aus der ursprünglichen Funktion des Bewusstseins — der Einheit des Mannigfaltigen — lassen sich alle Gesetze, mittelst deren wir die Erfahrung, die Naturwissenschaft gestalten, ableiten. Aus dieser ursprünglichen Gesetzlichkeit des Bewusstseins muss sich aber auch das Sollen erklären lassen. Das Sollen ist nichts anderes als die gedachte letzte Einheit des Mannigfaltigen, die Einheit unbedingt. Der Erfahrung, der theoretischen Erkenntnis

ist das Unbedingte versagt. Ihre Aufgabe, die vollständige Determination der Tatsache, d. h. des x — nur ein x ist vor jeder Erkenntnis gegeben, da jede Bestimmung Denkbestimmung ist und mithin schon ein Produkt der Erkenntnis — erreicht sie nie; alles was sie vermag, ist mittelst sicherer Methoden zu immer höherer und höherer Einheit fortzuschreiten. Die Richtung des Bewusstseins auf das Unbedingte, auf die Idee muss also notwendig über die Erfahrung hinausgehen und zu einer anderen Art der Erkenntnis führen, wo alles Empirische in Beziehung zu der letzten Einheit gebracht, vom Gesichtspunkt der Idee betrachtet wird. Diese ist die praktische Erkenntnis, das Gebiet des Willens. Das Sollen oder das Wollen — denn Wollen ist Setzung eines Objekts als eines seinsollenden — wird dem Vorangegangenen gemäss aus dem letzten Gesetz, aus der Beschaffenheit des Bewusstseins begreiflich. Mag ein Zweck um eines anderen Willen gesetzt werden, dieser wieder um eines dritten Willen u. s. f. — so muss es doch einen letzten, nicht mehr als Mittel gedachten Zweck geben, und dieser kann nicht ein empirischer sein, denn dann wäre er wiederum zu begründen, sondern notwendig ein formaler; der letzte, nicht weiter zu begründende Zweck muss aus demselben Gesetz des Bewusstseins erklärt werden, aus welchem das Sollen überhaupt begrifflich wird. So muss alles Wollen auf den letzten Punkt, die Übereinstimmung aller Zwecke unter einander, die Übereinstimmung als solche tendieren. Nur ist uns bei der Richtung des Bewusstseins vom Gegenwärtigen auf das Nichtgegenwärtige, welches Phänomen man als Streben bezeichnen kann und welches auch in der theoretischen Erkenntnis anzutreffen ist, das letzte Ziel des Strebens, die Forderung der Übereinstimmung, nicht immer bewusst. Man kann, je nach dem

Grade, in welchem es uns bewusst wird, verschiedene Stufen der Aktivität des Bewusstseins unterscheiden. Die erste niederste Stufe ist der sinnliche Trieb, d. h. die Richtung des Bewusstseins auf ein Objekt, das es ganz gefangen nimmt; jede Arbeit ist ein solcher Trieb; es ist hier noch kein Wollen vorhanden, weil die freie Wahl, das Bewusstsein der einzuhaltenden Einheit der Richtung fehlt. Dieses Moment der Form kommt auf der zweiten Stufe, im Wollen hinzu. Wollen ist bewusste Setzung eines Objekts als eines seinsollenden. Es bedeutet Unterordnung der einzelnen Triebe unter eine Maxime, und diese Macht des Willens über die Triebe ist zu erklären aus der Konzentration des Bewusstseins, aus dem Bewusstsein der Forderung der Einheit der im Bewusstsein vorhandenen Zwecke. Die dritte Stufe der Aktivität bezeichnet *Natorp* als Vernunft — oder reiner Wille. Hier herrscht die reine Form, es ist die Richtung des Bewusstseins auf das Unbedingte, die Einheit aller Zwecke, nicht nur der Zwecke, die wir im gegebenen Moment übersehen, sondern der Einheit aller menschlichen Zwecke überhaupt. Darum kann sich der reine Wille nicht empirisch objektivieren, jedes empirische Objekt wird auf dieser Stufe nur als bedingtes erkannt und gewollt. Die Bedeutung des reinen Willens liegt in der Anwendung auf das Empirische, in der Beurteilung jedes empirischen Tuns aus dem Gesichtspunkt der Idee, des Unbedingten. Der reine Wille ist die höchste Konzentration des Bewusstseins, daher seine Macht über die einzelnen Wollungen; hier ist der Wille frei, d. h. er folgt nur seinem eigenen Gesetz, dem Urgesetz des Bewusstseins.

Aus dem Gesetze der praktischen Erkenntnis lässt sich der Inhalt des Sittlichen, lassen sich die Kardinaltugenden ableiten, denn Tugend ist nichts anderes als

Beschaffenheit der menschlichen Tätigkeit gemäss ihrem Gesetze. So kann man die Kardinaltugenden nach den Stufen der Bewusstseinsaktivität einteilen. Wir gewinnen damit ein System von individuellen Tugenden. Als die höchste dieser Tugenden bezeichnet *Natorp* die Wahrheit, die Tugend des Vernunftwillens. Die Wahrheit stellt an das Individuum die Forderung, dass es nach Erkenntnis des Guten, nach der praktischen Einsicht streben soll, dass es seinen Blick auf die Einheit aller menschlichen Zwecke, unbeirrt von persönlichen Neigungen und Autoritäten richten soll. Es ist die innere Wahrhaftigkeit gegen sich selbst, was hier gefordert wird. Die zweite Grundtugend ist die sittliche Tatkraft. Sie ist die Tugend des Willens und besagt Einsetzung aller Kräfte für das erkannte Gute, Unterordnung aller Triebe unter die nach dem eigenen Gesetz des Willens gewählte Maxime. Die beiden Tugenden Wahrheit und sittliche Tatkraft fordern und fördern einander, um zur praktischen Einsicht zu gelangen ist schon sittliche Tatkraft nötig, andererseits, verleiht die Einsicht, die höchste Konzentration des Bewusstseins dem Willen die Kraft sich ganz für die Sache einzusetzen und die Triebe im Zaum zu halten. Die dritte Grundtugend kann man als Mass oder Reinheit bezeichnen. Sie fordert Ordnung im Triebleben, Gebrauch des Triebes gemäss seiner natürlichen und sittlichen Bestimmung. Damit ist nicht Askese gemeint, sondern gesunde Äusserung der Triebe und ihre Unterordnung unter die höheren zwei Tugenden. Auch diese Tugend steht im Wechselverhältnis zu den beiden anderen. Die Reinheit setzt einerseits den Willen zur Wahrheit und die Kraft des Willens die Triebe zu beherrschen voraus, andererseits ist die Ordnung des Trieblebens die Bedingung für die sittliche Herrschaft des Willens und das ungehemmte Streben zur Wahrheit. Die Aus-

übung jeder dieser individuellen Tugenden ist auch ohne Rücksicht auf Gemeinschaft, lediglich vor dem Bewusstsein des Individuums gefordert, doch gewinnen sie durch ihre Beziehung zur Gemeinschaft eine tiefere Bedeutung, indem sie eine sittliche Gemeinschaft erst möglich machen. Die sociale Seite dieser Tugenden bildet den Inhalt der vierten Tugend der Gerechtigkeit. Sie gehört trotz ihrer socialen Seite zu den individuellen Tugenden, weil die Sittlichkeit des Individuums undenkbar ist ohne die sittliche Gestaltung seiner Beziehungen zur Gemeinschaft. Die Erhebung der Gemeinschaftsbeziehung der sittlichen Forderung ins ausdrückliche Bewusstsein unseres Tuns, sagt *Natorp*, bildet das Eigentümliche dieser Tugend. Sie besagt erstens, Wahrheit gegen jeden Menschen und jede Gemeinschaft, gefordert im Interesse der sittlichen Gemeinschaft; zweitens, sittliche Tapferkeit im Überwinden der natürlichen Neigungen gegen Einzelne und gegen die Gemeinschaft und drittens, Mässigung der natürlichen Gefühle der Liebe und des Hasses gegen Menschen. Durch die Macht des Willens und der Vernunft ist dem Menschen möglich, seine blinden Affekte zu mässigen. Gerechtigkeit besagt also Menschlichkeit gegen jeden, Achtung der sittlichen Person in jedem, auch im schlechten Menschen, denn auch dieser ist oder wäre als Mensch fähig gewesen zur Sittlichkeit. Aber der Inhalt des Sittlichen ist durch das dargelegte System der individuellen Tugenden, genau genommen, nur abstrakt ausgedrückt. Es bedarf einer Ergänzung durch ein System von socialen Tugenden. Denn das Gute ist als unendliche Aufgabe nicht dem Einzelnen, sondern der Gemeinschaft gestellt, nur die unendlich fortschreitende Gemeinschaft vermag diese Aufgabe — die Realisierung der Humanität — zu lösen. Die sittlichen Pflichten des Einzelnen ergeben sich erst aus seiner Stellung innerhalb

der Gemeinschaft. Doch besteht zwischen den individuellen und socialen Tugenden ein genauer Parallelismus. Die Gesellschaft ist ja eben ein Verein von Individuen, das sociale Leben muss sich deshalb nach denselben Gesetzen wie das individuale gestalten. Demnach kann man als die Funktionen der Gemeinschaft das sociale Triebleben, d. h. gemeinschaftliche Arbeit, die sociale Willensregelung der Arbeit und die sociale Vernunft oder die sociale Kritik bezeichnen. Diesen drei Funktionen entsprechen die drei Grundklassen der socialen Tätigkeit: Wirtschaft, Recht und Bildung. Die Tugenden der Gemeinschaft bestehen in dem richtigen Verhältnis der Funktionen zu einander. Wirtschaft und Recht müssen sich der Bildung unterordnen. Die Sittlichkeit der Gesellschaft besteht in der Durchdringung aller socialen Tätigkeiten und Organisationen mit Vernunft, in der Versittlichung des Gemeinschaftslebens bis zum Triebleben hindurch.

Das ist das höchste Ziel, das die Erziehung, insbesondere die Willenserziehung sich stellen darf.

Nachdem wir das Ziel der Willenserziehung und den normalen Gang der Willensentwicklung kennen gelernt haben, können wir nun zum eigentlichen pädagogischen Teil des Systems übergehen. Dieser stützt sich lediglich auf die Ethik, die nach *Natorp* rein objektiv verfahrend aus der Analyse des erzeugten Bewusstseinsinhalts die Art der Erzeugung, den normalen Gang der Willensbildung erkennt. Die Psychologie habe nur die Aufgabe, den Erzieher bei der Anwendung der Theorie auf das Subjekt, wo es sich um Abweichungen vom normalen Gang der Menschenbildung, um Kenntnis der Individualität und ihrer Schranken handelt, zu leiten[1]).

[1]) Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre. Acht Vorträge. Stuttgart 1899. S. 9 ff.

Die Auffassung der Mittel und Wege der Willenserziehung. Wir haben oben gesehen, der reine oder der sittliche Wille ist höchste Konzentration des Bewusstseins, Herrschaft des Selbstbewusstseins. Daraus folgt, dass die Frage, wie der Wille zum sittlichen Willen wird, identisch ist mit der, wie die höchste Ausbildung des Selbstbewusstseins möglich sei, wie sich das Selbstbewusstsein entwickelt. Hier, sagt *Natorp*, ist für die Pädagogik von fundamentaler Bedeutung die Tatsache, dass ein Selbstbewusstsein sich erst durch das Wechselverhältnis von Bewusstsein zu Bewusstsein entwickelt. Der Mensch würde ohne den Einfluss der Gemeinschaft zum Tier herabsinken, denn die Ausbildung aller menschlichen Anlagen ist nur durch das Leben in der Gemeinschaft möglich. Tatsächlich wächst der Mensch in der Gemeinschaft auf, seine Erziehung vollzieht sich stets unter dem Einfluss der socialen Umgebung und im fortwährenden Verkehr mit ihr. Schon die Erfahrung zeigt also, dass Erziehung ohne Gemeinschaft nicht besteht, dass zwischen beiden eine enge Beziehung obwaltet. Die Beziehung ergibt sich auch aus den oben dargelegten philosophischen Voraussetzungen. Daraus, dass die Gestaltung der theoretischen und der praktischen Erkenntnis Gesetzen unterliegt, die für alle dieselben sind — denn es sind Gesetze des Bewusstseins — folgt, dass der Bildungsinhalt Gemeingut ist. Aus demselben Grunde folgt auch die Gemeinschaft aller bildenden Tätigkeit. Wie im Bewusstsein des Einzelnen die Vorstellungen zugleich mit der Erweiterung des geistigen Horizonts zu immer höherer und höherer Einheit sich zusammenfassen, so können, weil sich im Verhältnis von Bewusstsein zu Bewusstsein dasselbe Gesetz bewährt, die Welten der Einzelnen auch bei grosser Verschiedenheit im Grad der Ausbildung sowie im Reichtum des

Inhalts in eine zusammengehen. Da die Welt des einen Individuums aus demselben Stoff und nach demselben Grundgesetz geformt ist, wie die des anderen, so kann was in einem angelegt oder begonnen ist dadurch, dass er es im anderen vollendet erblickt auch in ihm sich vollenden. Die Bedeutung der Gemeinschaft der bildenden Tätigkeit besteht also darin, dass jede selbsttätige Gestaltung eines Inhalts durch den anderen in mir die Selbsttätigkeit erwecken kann. Die Gemeinschaft der Bildungstätigkeit macht erst das echte Lehren und Lernen d. h. die Mitteilung der spontan gestaltenden Bewusstseinstätigkeit möglich. Die Gemeinschaft der Bildung ist aber in erster Linie Willensgemeinschaft; auch die Bildung des Verstandes ist ohne Willensgemeinschaft nicht denkbar, da jedes Verstehen und Denken ein Wollen voraussetzt. So ist die primäre Gemeinschaft Willensgemeinschaft. Man lernt wollen, indem man das energische Wollen des anderen vor sich sieht, indem man vom energischen Wollen des anderen, das die Energie des Selbstwollens weckt und stärkt, mitgerissen wird. Demnach entwickelt sich der Wille von der ersten Stufe, vom Trieb, bis zur höchsten, der ausschliesslichen Herrschaft des Bewusstseins unter der beständigen Einwirkung der Gemeinschaft. Die Mittel der Erziehung müssen deshalb in den Organisationen der Gemeinschaft gesehen werden. Entsprechend den drei Stufen der Willensentwicklung muss es drei sociale Organisationsformen der Willensbildung geben. In der Erfahrung finden wir solche Erziehungsorganisationen in der Familie und in der Schule. Das Haus ist die Erziehungsstätte für die erste Stufe der Willensbildung, für das Triebleben. Die grosse Bedeutung der Erziehung gerade für die ersten Lebensjahre des Kindes kann man sich vergegenwärtigen, wenn man bedenkt was für eine

ungeheure Arbeit das Kind bei der Konstruktion seiner sinnlichen Welt und bei der Erlernung der Sprache leisten muss. Bei dieser Arbeit findet auch fortwährende Betätigung des Willens statt. Auch das Spiel, das für das Kind durchaus den Sinn der Arbeit hat und allmählich in zweckvolle Arbeit übergehen muss, ist für die Entwicklung der Willenskräfte von grosser Wichtigkeit. Die Hauptaufgabe der Hauserziehung ist es, im Kinde Reinheit, Mass, die sittliche Regelung des Trieblebens, welche die Grundlage aller sittlichen Bildung ausmacht, zu bewirken. Die Erziehung hat hier anzuknüpfen an das natürliche, leibliche und seelische Verhältnis zwischen Mutter und Kind, an das natürliche Mitempfinden und später Mitwollen des Kindes. Von entscheidender Bedeutung ist hier das Leben in Gemeinschaft mit den Eltern und Geschwistern, in der Atmosphäre von Zärtlichkeit und gegenseitiger Liebe. Eingedenk dessen muss man jetzt, in unserer Übergangszeit, wo die Familie infolge der Veränderung der wirtschaftlichen Verhältnisse überall in Auflösung begriffen ist, bis die Zeit eine neue Form der Familie bringen wird, ein Surrogat zu schaffen suchen. Als ein solches könnte der Fröbelsche Kindergarten in Verbindung mit Familienverbänden zur Erziehung der Kinder angesehen werden. Eine festere Organisation finden wir in der Schule, die als Erziehungsorganisation für die zweite Stufe der Willensbildung gelten darf. Hier wird die Regel, das Gesetz, das auf der früheren Stufe vielfach unbewusst befolgt wird, zum Ausdruck, zum Bewusstsein gebracht. Die Hauptaufgabe der Schule ist eigentlich die Intellektbildung, durch diese erzieht sie indirekt den Willen; sie vermag aber auf die Willensbildung auch direkt einzuwirken, nämlich durch die feste Organisation, die für die Schule charakteristisch ist. Die feste

Organisation erfüllt hier diejenige Aufgabe der Willensbildung, welche in der Unterordnung der Triebe unter den Willen, der Unterordnung des Willens des Einzelnen unter den der organisierten Gemeinschaft besteht. Die sittliche Bedeutung der Schule liegt eben in dieser Vorbereitung für das Leben in der Gemeinschaft, in der Erziehung des Bürgersinns. Aus diesem Grunde muss eine Nationalschule gefordert werden, eine Schule, die alle Kinder ohne Unterschied der Stände aufnehmen soll. Jeder Bürger soll die Möglichkeit haben seine Kräfte zu entwickeln, um an dem Leben der Gemeinschaft teilnehmen zu können.

Was die Form der Willensbildung betrifft, so besteht sie in Übung und Lehre. Die Aufgabe des Lehrers ist hier das Vortun, Mittun und Nachtun. Das Beispiel weckt das Interesse des Zöglings, bringt seine Kräfte in Bewegung, das Helfen und Bessermachen übt und stärkt sein Urteil. So lernt der Zögling seinen Willen auf ein Objekt richten und Einheit unter den Zwecken suchen. Die Lehre, die die Übung begleiten muss, hat zunächst die Bedeutung, dass sie die Regeln des Tuns zum Bewusstsein bringt. Allmählich aber gewinnt die sittliche Lehre immer selbstständigere Bedeutung. Sie besteht in Geschichten, d. h. Erzählungen typischer Ereignisse, wo ein Stück praktischer Lehre veranschaulicht wird, und in der Tugendlehre: Hier müssen die Tugenden der Persönlichkeit durch die Notwendigkeit der Sache begründet werden. Auf den ersten zwei Stufen der Willensbildung, ist von Wichtigkeit die Autorität als Hilfsmittel der Erziehung. Nur muss sie richtig verstanden werden. Die äussere Regelung ist zwar notwendig, der Zögling soll seinen Willen dem des Erziehers unterzuordnen lernen, auch dann, wenn er den Grund noch nicht einzusehen vermag, aber der Gehorsam

bedeutet nicht Willenlosigkeit, sondern freiwillige Unterordnung unter den Willen des Erziehers als des Besserwissenden. Die richtige Autorität gewinnt der Erzieher nur dadurch, dass der Zögling durch die Folgen seines Tuns von dem Besserwissen des Erziehers sich überzeugt, nur dann, wenn der Gehorsam auf der Grundlage des guten Verhältnisses zwischen Zögling und Erzieher ruht. Sonst kann wohl die Autorität im Augenblick das wünschenswerte Tun erzielen, aber erzieherisch wirkt sie nicht. Die Mittel, deren sich die Autorität zu bedienen pflegt, wie Lob und Tadel, Lohn und Strafe, sind mit äusserster Vorsicht zu gebrauchen. Das lobende und tadelnde Urteil müssen im Gefühl des Zöglings vorbereitet sein, sie üben nur dann ihre Wirkung aus, wenn der Zögling ihnen zustimmt. Am besten ist die Sache selbst Lob und Tadel sprechen zu lassen; das Lob soll in dem Fortschritt zu höheren Aufgaben, der Tadel in dem Nochmals- und Bessermachen bestehen. Die Strafe ist zwar in der Erziehung nicht zu entbehren, weil sie die feste Organisation erhält, doch darf sie womöglich nur in der Theorie bestehen und nur in äussersten Fällen angewendet werden; anders verliert sie ihre erzieherische Bedeutung und bringt statt Nutzen Schaden, indem sie das Verhältnis zwischen Zögling und Erzieher trübt und den schlechten Gefühlen des Zöglings Nahrung gibt.

Die letzte und höchste Stufe der Willensbildung ist die Selbsterziehung oder Erziehung durch das Leben. Hier handelt es sich um Vollendung der menschlichen Bildung, um Bildung zum Menschentum, d. h. Fähigkeit zum unendlichen Fortschritt. Es wird hier nicht nach einzelnen Zwecken, sondern nach dem Zweck der Zwecke gefragt. Man will das Gute erkennen, ehe man zum Tun schreitet. Deshalb ist auch die Jugend in der Kritik so rücksichtslos, aber diese Kritik führt doch zuletzt

zur Erkenntnis der echten Probleme, es müssen nur die geeigneten Bedingungen geschaffen werden. Als die dieser Stufe am ehesten entsprechende Erziehungsorganisation kann die Hochschule angesehen werden. Hier soll man zur Wahrheit erziehen, hier soll einem jeden die philosophische Begründung der ethischen Probleme geboten werden. Die Hochschule in ihrer gegenwärtigen Form kann diese Aufgabe nicht erfüllen, sie vermag nur einen kleinen Teil der Jugend in sich aufzunehmen. Eine Volkshochschule könnte diese Aufgabe — jedem eine Philosophie der Arbeit zu bieten — lösen.

Obwohl die Richtung auf das unendliche über jede Organisation notwendig hinausgehen muss, so steht doch die Selbsterziehung unter dem beständigen Einfluss der Gemeinschaft und führt zur Gemeinschaft. Nur wird hier unter Gemeinschaft nicht eine äussere Organisation verstanden, sondern eine Vereinigung autonomer Wesen, die das Ideal des Menschentums repräsentiert. Es ist die Idee der Gemeinschaft, die auf dieser Stufe den Einzelnen beeinflusst. Aus dem Gesichtspunkte der Idee der Gemeinschaft erhebt man sich zum Verständnis der Geschichte als der beständigen Arbeit an der Gestaltung der menschlichen Kultur oder der menschlichen Gemeinschaft, und von hier aus zur Erfassung der Bedeutung des Berufes. Die Idee der Gemeinschaft führt zwar zur Kritik der empirischen Formen der Gemeinschaft, aber sie bildet doch andererseits die unerlässliche Bedingung der sittlichen Arbeit an der Gemeinschaft und führt auch zur empirischen Gemeinschaft zurück, da man doch nur in dieser die Idee zu verwirklichen suchen kann. „So beweist sich hier wie auf den beiden vorigen Stufen, - ja hier am meisten und am tiefsten Gemeinschaft zugleich als Element der Eziehung und als das durch sie gestaltete, immer neu zu

gestaltende Werk, in welches zugleich Errungenschaften der früheren Stufen sich einfügen und darin ihre Vollendung finden"[1]). Deshalb bezeichnet *Natorp* seine Theorie der Erziehung als Socialpädagogik. Die Socialpädagogik bedeutet für ihn „die konkrete Fassung der Aufgabe der Pädagogik überhaupt und besonders der Pädagogik des Willens . . . der Begriff der Socialpädagogik besagt also die grundsätzliche Anerkennung, dass ebenso die Erziehung des Individuums in jeder wesentlichen Richtung social bedingt sei, wie andererseits eine menschliche Gestaltung socialen Lebens fundamental bedingt ist durch eine ihm gemässe Erziehung der Individuen, die an ihm teilnehmen sollen. Danach muss dann auch die letzte, umfassendste Aufgabe der Bildung für den Einzelnen und für alle Einzelnen sich bestimmen. Die socialen Bedingungen der Bildung also und die Bildungsbedingungen des socialen Lebens, das ist das Thema dieser Wissenschaft"[2]).

Zur Kritik der Natorp'schen Auffassung.

Natorp bestimmt selbst den Sinn, den er dem Wort Socialpädagogik beilegt. Er versteht darunter eine Pädagogik, die von Anfang an nicht ausser Acht lässt, dass durch die Gemeinschaft das Individuum erzogen und dass das Individuum für die Gemeinschaft erzogen werden soll. Aber *Natorp* ist nicht, wie *Bergemann*, der Ansicht, dass dem Individuum kein Wert zukomme. Er gebraucht zwar auch gelegentlich die unglückliche Wendung, der einzelne Mensch sei „eigentlich nur eine

---

[1]) Socialpädagogik S. 298.
[2]) Ebda S. 94.

Abstraktion, gleich dem Atom des Physikers“. Daneben kommen aber dann doch Sätze, die das richtige Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft unzweideutig formulieren wie z. B., „die Gemeinschaft bestehe nur im Verein der Individuen und dieser Verein wiederum nur im Bewusstsein der Einzelglieder“. Man kann sagen, der Wert der Gesellschaft bestehe nach *Natorp* schliesslich doch nur in dem, was sie für die Individuen bedeutet. Weil die Einzelnen erst durch die Gemeinschaft zu Menschen werden, deshalb sollen sie sich dieser Abhängigkeit ihrer Menschenwürde vom socialen Leben stets bewusst bleiben. Das Individuum für die Gemeinschaft erziehen, bedeutet sonach nur, es zu einem vollkommenen Menschen bilden. Durch Menschenbildung auf den Zustand der Gesellschaft Einfluss zu gewinnen suchen, heisst nur, das wahre Wohl künftiger Individuen im Auge haben. Das sind lauter Sätze, denen zu widersprechen Torheit wäre. Es mag einseitige Individualisten gegeben haben und die Bezugnahme auf *Nietzsche* tritt in *Natorps* Ausführungen deutlich genug hervor, um erkennen zu lassen, dass er gegen einen realen Gegner kämpft — es mag pädagogisch wirksame Individualisten gegeben haben und geben, die wie *Rousseau* die Bedeutung der Gemeinschaft für das Individuum verkennen. Aber die Erkenntnis, dass die Interessen des Individuums sich nicht auf das eigene Ich und nicht auf einen kleinen Kreis durch Natur- oder Wahlverwandtschaft verbundener Menschen einengen lassen und eingeengt werden sollen, bildet doch keinen Grund, innerhalb der ohnehin durch innere Zerrissenheit unvorteilhaft vor anderen Wissenschaften sich auszeichnenden Pädagogik eine neue Fraktion zu bilden. Wenn eine einseitige Richtung der Pädagogik nur das Individuum berücksichtigen würde, was übrigens selbst der einseitigste

Individualist nicht fertig bringt und eine diese Einseitigkeit überwindende Richtung wollte zum Ausdruck bringen, dass sie sich von Einseitigkeit frei zu halten beabsichtigt, so könnte sie doch nichts Unzweckmässigeres tun, als einen Namen wählen, der wiederum eine Einseitigkeit ausdrückt.

Natorps Pädagogik ist nicht einseitig. Aber vielleicht ist sie so originell, dass ihr Autor Grund hat, sie durch einen besonderen Namen zu der Mehrzahl der herrschenden Auffassungen in Gegensatz zu bringen. Indem wir in die Discussion dieser Möglichkeit eintreten, bemerken wir von vornherein, dass die Originalität, wenn sie besteht, nur die Eigenart des pädagogischen Systems bedeuten kann. Die philosophische Grundlage dieses Systems bilden Gedanken, Platos und Kants, die ohne wesentliche Modifikationen von *Natorp* einfach übernommen worden sind.

Als pädagogisches System unterscheidet sich die Lehre *Natorps* von anderen pädagogischen Darstellungen offenbar auf den ersten Blick durch ihren deduktiven Aufbau. Es fragt sich also nur, ob dieser Aufbau neue pädagogische Einsichten zu Tage fördert oder alte Einsichten in neue Beleuchtung rückt oder ob er wenigstens dadurch, dass er einen integrierenden Bestandteil des Systems bildet, das Ganze zu etwas anderem macht als was es ohne diesen Zusatzbestandteil sein würde.

Wir beginnen am besten mit der letzten Frage. Ergeben sich die pädagogischen Ansichten *Natorps* wirklich deduktiv aus einem Grundgedanken? Eine Deduktion ist beispielsweise die Durchführung des Satzes: Schönheit ist Einheit in der Mannigfaltigkeit, auf allen möglichen Gebieten, wo uns schöne Erscheinungen entgegentreten. Findet sich bei *Natorp* etwas Ähnliches? Welches ist sein Grundsatz und wie führt er ihn durch?

Auf den ersteren Teil dieser Frage lässt sich die Antwort ohne Schwierigkeit geben: *Natorps* Grundsatz lautet: Einheit alles Mannigfaltigen oder Gesetzlichkeit ist bedingungslos gefordert. Dieser Satz ist nicht leicht zu verstehen. Einheit alles Mannigfaltigen und Gesetzlichkeit soll das Gleiche sein. Unter der Einheit alles Mannigfaltigen kann man zunächst das verstehen, was in allem Mannigfaltigen übereinstimmt, was also durch den allgemeinsten Begriff erfasst wird. Ausserdem kann aber Einheit alles Mannigfaltigen auch das Universum bedeuten. Diese Einheit wird erfasst gedacht durch ein über die Enge unseres individuellen Bewusstseins erhabenes Bewusstsein. Sie bedingt nicht Gleichartigkeit der in ihr zusammengefassten Bestandteile. Sie steht im Gegensatz zur Diskontinuität. Einheit des Mannigfaltigen bedeutet also entweder die Einzigkeit des Gattungsbegriffs gegenüber der Vielzahl der Exemplare oder die Einzigkeit des Ganzen gegenüber der Menge der Teile. Von Gesetzlichkeit spricht man, wenn die gleichen Ursachen stets auch dieselben Wirkungen ergeben oder wenn eine Regel des Handelns in einer Mehrheit von Fällen berücksichtigt wird. Das Gegenteil der Gesetzlichkeit ist die Willkür und unter einem willkürlichen Verhalten versteht man gewöhnlich ein in gleichartigen Fällen verschiedenes Verhalten. Gesetzlosigkeit würde herrschen, wenn in der Natur eine und dieselbe Ursache, die heute so wirkt, morgen ganz anders wirken würde oder wenn in der Justiz ein Verbrechen heute so morgen anders bestraft würde.

Ein Gesetz ist ein Allgemeinbegriff für vielerlei ähnliches Geschehen wie ein allgemeiner Dingbegriff ein Allgemeinbegriff für vielerlei ähnliches Sein ist. Die Gesetzlichkeit ermöglicht unsere Einheitszusammenfassung

im Sinne der Bildung von Allgemeinbegriffen gegenüber den einzelnen Geschehnissen, wie eine gewisse Gleichartigkeit zwischen mehreren Dingen die Einheitszusammenfassung im Sinn der Bildung von Allgemeinbegriffen gegenüber den einzelnen Dingen ermöglicht.

Natorp würde also richtiger sagen: Gleichartigkeit im Mannigfaltigen oder Gesetzlichkeit ist bedingungslos gefordert. Wollte man diesen Satz auf die Ethik anwenden, so würde sich vielleicht die Forderung ergeben: Man soll unter den gleichen Umständen stets in gleicher Weise handeln oder gleichartige Menschen sollen gleichartig handeln, vielleicht auch, wenn man die Forderung grösstmöglicher erreichbarer Gleichartigkeit aufstellen wollte: Alle Menschen sollen unter gleichen Umständen sich gleich verhalten. Was aber Tugenden wie Reinheit, Tapferkeit oder Wahrhaftigkeit mit solcher Gleichheit des Verhaltens zu tun haben sollen, ist durchaus nicht einzusehen.

Das scheinbare Gelingen der *Natorp'schen* Deduktion ist lediglich bedingt durch die Unbestimmtheit seines Grundsatzes und die Mehrdeutigkeit des Begriffes Einheit. Zusammenhang, Widerspruchslosigkeit, Unterordnung, Concentration, eindeutige Bestimmtheit und ähnliche, niemals klar definierte Begriffe, die sämtlich eine gewisse Beziehung zu dem Einheitsbegriff dunkel ahnen lassen, treten im Verlauf der Untersuchung an die Stelle der Einheit. Dazu kommt noch, dass *Natorp* sich gar nicht besonders bemüht, den Satz von der Einheit alles Mannigfaltigen oder der Gesetzlichkeit als der Norm des Wollens in jedem Fall durchzuführen, sondern dass er gelegentlich auf die Ableitung dieses Satzes zurückgreift und aus der Voraussetzung, dass das Sollen seinen Ursprung im Bewusstsein hat, beispielsweise folgert, dass die Sittlichkeit zu allererst Bewusstseinssache und dass

darum die Tugend des Bewusstseins (nämlich die Wahrheit) die erste aller Tugenden sei.

Es ist deshalb vielleicht gut, wenn wir diese Ableitung selbst noch einer kurzen kritischen Betrachtung unterziehen. Sie besteht darin, dass aus der Tatsache des Sollens ein Inhalt des Sollens gewonnen wird. Den Inhalt des Sollens bezeichnet *Natorp* als Idee. Seine Ausführungen sollen also zeigen, dass uns die Idee erkennbar wird, wenn wir über den Sinn des Sollens ins Klare zu kommen suchen. Unter dem Sollen versteht er vor allem diejenige Tatsache, die vorliegt, wenn uns ein logischer Zusammenhang wie z. B. $2 \times 2 = 4$ Anerkennung abnötigt. Warum ist $2 \times 2 = 4$ richtig, $2 \times 2 = 5$ falsch? Nicht deshalb, weil ein Naturgesetz des Denkens uns nötigt, jedesmal, wenn wir 2×2 denken, auch 4 zu denken. Aber warum denn? Die Psychologie antwortet: Weil wir bei dem richtigen Verständnis der Wörter 2×2 und 4 und beim Verständnis des Gleichheitszeichens ein Erlebnis der Evidenz haben. Wir erfassen die Gleichheit dessen, was wir als 2×2 und was wir als 4 bezeichnen, beim Verständnis dieser Wörter und diese aufgefasste Gleichheitsbezeichnung fällt mit der durch das Gleichheitszeichen ausgedrückten Gleichheitsbeziehung zusammen. Dieses Zusammenfallen ist die objektive Grundlage des Evidenzerlebnisses. *Natorp* entwirft ein Bild der Psychologie, das nur für gewisse unzulängliche psychologische Theorien zutrifft und lehnt auf Grund dieses – man kann beinahe sagen – Zerrbildes den Anspruch der Psychologie auf Beantwortung der in Rede stehenden Frage überhaupt ab. Aber was trägt er zur Lösung dieser Frage bei? Er sagt, rein am Inhalt des Gedachten müsse Wahrheit und Falschheit eingesehen werden. Aber was heisst denn „einsehen“ und warum sieht man an einem Inhalt die Wahrheit,

am andern die Falschheit ein? *Natorp* sagt: A ist nicht = non A d. h. es findet unter keinen Umständen statt, dass in einem Inhalt eines Gedankens Widersprechendes geeint wäre; Widerspruch hebt, nicht das Denkgeschehen, die tatsächliche Aneinanderreihung der Vorstellungen, aber die Einheit des Denkinhalts auf. Was bedeutet hier „Einheit des Denkinhalts" und was „aufheben"? Ist die Einheit des Denkinhaltes vorher vorhanden und wird dann gestört? Oder lässt der Widerspruch die Einheit des Denkinhalts nicht zustande kommen? Vermutlich ist das letztere *Natorps* Meinung. Das, was nicht zustande kommt, ist aber das Erfassen der Gleichheit von A und non A. Dieses wäre also die „Einheit des Denkinhalts".

Das allgemeinste Gesetz unseres Bewusstseins ist somit offenbar dies, dass da, wo wir Gleichheit erfassen, keine Verschiedenheit von uns erfasst werden kann, ebensowenig wie da, wo wir Verschiedenheit erfassen, Gleichheit sich erfassen lässt oder wie in dem Akt Grün-Sehens Rot gesehen werden kann u. s. w. Wenn *Natorp* in diesem Sinne logisches Denken bezeichnen will als „Denken unter der Bedingung der Einstimmigkeit" so ist daran nichts weiter auszusetzen als die unnötig schwülstige Terminologie. Wenn er aber „Denken unter der Bedingung der Einstimmigkeit" sofort wieder übersetzt in „Denken unter der Bedingung des durchgängigen Zusammenhanges des Gedachten d. h. dasjenige Denken, in welchem das einzelne Gedachte zugleich in seinen Relationen zu allem andern, wozu es eben in Relation steht, gedacht wird", so ist zu bemerken, dass es ein derartiges logisches Denken überhaupt nicht gibt. Man kann nicht einmal sagen, die Wissenschaft strebe nach Vollständigkeit in der Bestimmung aller Relationen des einzelnen von ihr Gedachten, geschweige dass diese Vollständigkeit je erreicht oder gar in einem Denkakt

umspannt würde. Jedenfalls aber hat auch das Streben der Wissenschaft, die Dinge in möglichst vielen Relationen kennen zu lernen und den Zusammenhang der Dinge zu erforschen, nichts zu tun mit dem oben formulierten Grundgesetz. Nur der nebelhafte Einheitsbegriff lässt hier das zu Trennende verschwimmen. Logisches Denken = widerspruchsfreies Denken = Unterscheiden der Relationen = Erfassen der Relationen = Erfassen des universellen Zusammenhangs = Streben nach Einheit und Gesetzlichkeit. Das ist im Grunde die Ableitung, die *Natorp* seinem Grundsatz zu Teil werden lässt.

Wie viel einfacher wäre es, zu sagen: Widerspruchslosigkeit ist das Ideal des theoretischen Verhaltens. Widerspruchslosigkeit soll auch das Ideal des praktischen Verhaltens sein. Dann würde freilich auch mit voller Deutlichkeit hervortreten, dass sich aus der Idee der Widerspruchslosigkeit keine inhaltlich bestimmte Ethik entwickeln lässt.

Kurz es scheint, dass die Deduktion *Natorps*, sowohl was die Gewinnung seines obersten Grundsatzes als was die Durchführung desselben betrifft, nur eine Einkleidung seiner pädagogischen Auffassung ist, die ohne Schaden abgestreift werden kann. Was dann übrig bleibt, sind beherzigenswerte Gedanken über Zwecke und Mittel der praktischen Erziehung, die durchaus nicht in Widerspruch stehen mit dem, was die besten von den grossen Erziehern der Menschheit an sittlichen Einsichten und an pädagogischen Erkenntnissen allmählich gewonnen haben.

Von dem Grundsatz ausgehend, dass es für die Entwicklung einer Wissenschaft zweckmässiger sei, wenn die Bearbeiter derselben mehr das Gemeinsame als das Trennende ihrer Auffassung betonen, und durch die vorausgehende Betrachtung dessen, was als Besonderheit

der Socialpädagogik ihrer Einordnung in die allgemeine Pädagogik im Weg stehen könnte, zu der Überzeugung gelangt, dass eine unüberbrückbare Kluft zwischen den haltbaren Ansichten der Socialpädagogen und den über die Einseitigkeiten eines *Rousseau* oder *Nietzsche* erhabenen Individualpädagogen nicht besteht, dürfen wir zum Schluss vielleicht den Wunsch aussprechen, dass die Schlagwörter Socialpädagogik und Individualpädagogik gegenüber der Auffassung einer von allen pädagogisch Interessierten gemeinsam zu erarbeitenden wissenschaftlichen Pädagogik baldigst verschwinden mögen.










3 0112 061822901